

Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi

Educating for individuals, educating for the society in Lamberto Borghi's thought

CHIARA MARTINELLI

Educating for developing self-determination and educating for stimulating social consciousness are often seen as two contrasting processes. Can they be harmonized into a single process of education? The question was already taken into account throughout the XX century by educational sciences. The paper aims at highlighting how Lamberto Borghi coped with the topic and tried to harmonize both the assumptions between 1950 and 1968.

KEYWORDS: LAMBERTO BORGHİ, «SCUOLA E CITTÀ», COMPREHENSIVE SCHOOLS, ACTIVE EDUCATION, JOHN DEWEY

La società strutturata come garante dello sviluppo economico e materiale nonché del progresso civile e morale. L'individuo, il suo benessere, le sue esigenze di autodeterminazione. Due istanze che il pensiero contemporaneo ha visto più volte fronteggiarsi, e il cui confronto ha segnato alcuni snodi principali dell'età contemporanea¹. L'assorbimento dell'individuo e delle sue esigenze nella collettività della nazione, in primo luogo, e dello stato, poi, ha segnato innumerevoli vicissitudini ottocentesche e primonovecentesche². Il tramonto dello "Stato etico" di gentiliana memoria, pur inaugurando una maggiore attenzione verso le esigenze economico-sociali dei singoli, ha lasciato il passo a un complesso istituzionale – quello degli anni Cinquanta e Sessanta – pronto a garantire progresso e sviluppo a buona parte della popolazione, ma scarsamente tollerante nei confronti di chi esibisse comportamenti moralmente eccentrici o eterodossi³.

In questo contesto, paradigmatica risultò la contestazione sessantottina. Lungi dall'assicurare quel benessere che la modernizzazione economica sembrava garantire *ipso facto*, il *boom* economico non aveva intaccato la miseria delle classi più povere, come accuratamente documentato da numerose inchieste negli anni Sessanta⁴. Ma soprattutto, il *boom* mostrò quanto profondo potesse essere il divario tra "sviluppo" economico e "progresso" morale, tra l'arricchimento della collettività e una crescita dell'individuo che i governi del Primo e del Secondo Mondo non sembravano garantire⁵.

La prosperità e l'emancipazione teoricamente garantiti da un forte Stato sociale si tramutarono, nei pamphlet sessantottini, nei tentacoli di un "Leviatano" pronto a oggettivare i suoi cittadini, trasformandoli in automi, viti, bulloni, segmenti di un macchinario sociale totalizzante nei suoi rami e gangli⁶. Se quindi i diritti sociali sembravano tutelati dalla struttura statuale keynesiana, quelli civili, legati all'autodeterminazione e all'espressione delle proprie potenzialità, apparvero sacrificati da questo stesso dispositivo economico e amministrativo⁷. Emanciparsi da una forte tenuta sociale e statuale apparve così come la strada principale per riappropriarsi del proprio Io⁸. La diffusione – soprattutto tra le nuove generazioni – di questa nuova concezione del rapporto tra singolo e società era destinata a segnare profondamente mentalità e politiche negli Anni Ottanta, Novanta e Zero, con ricadute profonde (ancora tutte da valutare) sulla tenuta del *welfare state* e dei diritti sociali⁹. Alla dissoluzione del *welfare* esternalizzato nella struttura statuale e alla progressiva affermazione di sempre più profonde disuguaglianze economiche ha fatto seguito la formazione di un *welfare* internalizzato in ciascun singolo ed esemplificato dalla diffusione dell'ideologia meritocratica: lungi dall'essere garantite da uno stato equamente efficiente, le condizioni economico-sociali di ciascuno sembrano riposare, secondo la più recente retorica, nel buon uso delle capacità intellettive e del duro lavoro¹⁰.

Ancora una volta, diritti individuali (o civili) e diritti sociali appaiono confliggenti e conflittuali. Si tratta di una questione cruciale. È possibile creare una società che valorizzi l'individuo e, al tempo stesso, riduca le disuguaglianze attraverso un forte stato sociale? È possibile, in altre parole, educare alla consapevolezza e all'appartenenza sociale stimolando, nel contempo, l'individualità? Possono le scienze dell'educazione fornire, con la loro carica utopica, e indubbiamente assiomatica, un contributo? Recuperare la riflessione destinata da Lamberto Borghi a questa apparente aporia può assurgere a proficuo punto di partenza, e di discussione. Significativo è, del resto, che queste tematiche lo abbiano accompagnato in un ben definito periodo storico – quello del secondo dopoguerra e del boom economico, dal suo ritorno in Italia fino al Sessantotto¹¹. Altre urgenze, e altri contesti, avevano dunque dettato le sue domande. Privato dei più elementari diritti civili e del proprio lavoro dalle leggi razziali del 1938, Borghi riparò negli Stati Uniti fino alla conclusione della seconda guerra mondiale. Qui, come ricordò in diverse occasioni, poté giovare di un ambiente multiculturale e di un melting-pot accademico la cui accoglienza segnò molte delle sue successive attenzioni verso le tematiche dell'interculturalità¹². Il soggiorno oltreoceano, del resto, ne segnò interessi e impostazione accademica, ponendolo in diretto contatto con un Dewey di cui, come ha evidenziato Franco Cambi, ha studiato soprattutto le riflessioni etico-sociali a discapito di quelle logiche ed epistemologiche¹³. Due, in particolare, i temi che più sembrano colpirlo fin da *L'ideale educativo di John Dewey*: la rilevanza di

un'educazione sensibile verso le istanze dei singoli e la connessione, inscindibile, tra sviluppo società e sviluppo dell'individuo¹⁴. Lungi dall'essere limitata alla riproduttività del sistema sociale, secondo Dewey l'educazione costituiva un volano per innovarla e modificarla, a patto di saperne individuare le potenzialità per stimolare democrazia e convivenza pacifica¹⁵. Erano concezioni pregnanti e suggestive non solo per Borghi stesso – che conosceva la morsa del dominio dell'organizzazione statale sull'individuo –, ma anche per tutta una schiera di intellettuali italiani che, all'indomani della guerra, rintracciarono in Dewey un nuovo modo di concepire il rapporto tra educazione e società¹⁶. «L'individuo», scrive infatti lo studioso livornese riecheggiando gli ideali del filosofo statunitense,

può svilupparsi solamente in relazione agli altri individui, in un rapporto sociale, ma anche nel senso che l'individuo al quale è data la possibilità di svilupparsi in modo normale e completo deve porre le sue energie al servizio di un uguale sviluppo di tutti gli altri. Il concetto di libertà è per i Dewey inscindibilmente congiunto a quello di uguaglianza¹⁷.

Solo un'educazione di tal fatta, argomentava quest'ultimo, poteva rendere gli uomini capaci di utilizzare un progresso scientifico e tecnologico potenzialmente benefico, ma eversivo se ad adoperarlo giungeva un governo autoritario e aggressivo¹⁸.

Fu questo quadro interpretativo, pronto a innestarsi su suggestioni libertarie e anti-stataliste, che ne guidò la teorizzazione nei decenni successivi. Sempre negli Stati Uniti, infatti, Borghi completò la sua tesi di dottorato, che, discussa con l'allievo di Dewey, Horace Kallen, rintracciò nell'autoritarismo e nello storicismo della classe dirigente italiana i tratti comuni della storia dell'educazione nazionale tra Risorgimento e caduta del fascismo. Pubblicato nel 1951, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* rappresentò un classico con cui la storia dell'educazione è chiamata, ancora ad oggi, a confrontarsi¹⁹. Lungi dall'avallare la linea interpretativa crociana per cui il regime mussoliniano costituiva una "parentesi" della storia nazionale, lo studioso livornese intravedeva nel fascismo lo sviluppo conseguente di una linea politica che, fin dal liberalismo risorgimentale, aveva abdicato al compito di rendere gli strati popolari della società intellettualmente autonomi, preferendo a un'azione di "coscientizzazione" dal basso un centralismo burocratico di marca napoleonica²⁰. Tra i banchi degli imputati figurava l'idealismo post-hegeliano, che, nei suoi caratteri organicisti e storicisti, induceva secondo Borghi all'inclusione dell'irriducibile singolarità individuale nei vincoli delle istituzioni e del flusso degli eventi storici²¹. Aver dimenticato l'individuo – o meglio, aver creduto i suoi valori identificabili e assorbibili da una autorità statale – rappresentava il peccato originale del liberalismo ottocentesco e di Mazzini, che, destinato a perpetuarsi nell'Italia giolittiana, sarebbe stato pienamente inverato da Gentile e dal fascismo²². Lungi dal trasformarsi in volano di emancipazione e autodeterminazione, la

scolarizzazione di massa, accusava lo studioso livornese, si era rivelata, con i suoi risvolti di ottundimento e plagio, più dannosa dell'analfabetismo di *Ancien Régime*²³. «Oggi» scriveva infatti in una delle sue pagine più libertarie e anti-stataliste,

la cultura e la società sono minacciate dall'irreggimentazione e dall'uniformità livellatrice imposta dall'alto e alimentata dalla ben radicata mentalità burocratica che penetra capillarmente dal centro alla periferia. Se i nostri maggiori poterono credere che le radici dell'ignoranza e della superstizione potessero venire distrutte per mezzo di un'istruzione universale e obbligatoria controllata dallo Stato, noi abbiamo vedute le conseguenze di questa ingenua credenza. L'educazione di massa e la propaganda di massa sono diventate strumenti di dominio nelle mani dei moderni dittatori o dei partiti su cui essi si reggono. [...] Non c'è un piano dal centro che possa riformare la scuola, perché il rinnovamento educativo è legato alla smobilitazione del potere centrale e all'assunzione di funzioni sempre più vaste nella gestione della cosa pubblica da parte della società²⁴.

Rifiuto assoluto verso la presenza statuale nei processi educativi formali; preminenza della formazione e dell'autodeterminazione individuale, da conseguire nell'ambito di processi saldamente controllati dalla società civile: su questi fili si intrecciava la riflessione borghiana all'indomani della caduta del fascismo.

La formazione degli individui, in questo ambito, doveva essere garantita dall'abdicazione statale di ogni velleità educatrice. Il rientro in Italia, e la ritrovata consonanza con un ambiente sociale, economico e culturale difforme da quello statunitense contribuirono, con gli anni, a problematizzarne le posizioni, approfondendole e complicandole in ragione delle mutate evenienze²⁵. Un diverso sfondo epistemologico caratterizzava la sua posizione, e la distingueva tra le correnti pedagogiche del secondo dopoguerra italiano. Tanto l'orientamento cattolico (che in quegli anni si innovava attraverso l'opera di Stefanini, Agazzi e del personalismo)²⁶, quanto quello marxista – che, attraverso Bertoni Jovine, Manacorda e Lucio Lombardo Radice, rielaborava il pensiero gramsciano –, stavano, in quegli anni, proponendo riflessioni attente all'educazione della persona/dell'individuo²⁷. Era una sensibilità che tuttavia connetteva la realizzazione del singolo a obiettivi a lui sovraordinati: teleologici, nel caso della pedagogia cattolica; radicati nell'apparente ineluttabilità di una filosofia della storia, per quella marxista²⁸. Posizioni a cui Borghi, attraverso l'approccio deweyano, contrapponeva un atteggiamento di «dubbio permanente», che, alla ricerca di una visione del mondo omnicomprensiva, preferiva indicazioni metodologiche atte a comprendere le contingenti esigenze individuali e sociali²⁹. Alieno da costruzioni del mondo soggette, nella sua visione, a tramutarsi in scomodi letti di Procuste, con le sue inchieste educative, la documentata dovizia dei suoi dati e delle sue osservazioni, Borghi inaugurava un approccio deciso a rintracciare le cause strutturali delle problematiche scolastiche nazionali e a preservare, nello stesso momento, l'irriducibile

unicità e autonomia dei singoli dal contesto³⁰. Puntuale, a questo proposito, risultò il confronto con le pedagogie cattoliche e marxiste, destinato a tornare con cadenzata insistenza nelle sue opere degli anni Cinquanta – da *Il fondamento dell'educazione attiva a Educazione e scuola nell'Italia di oggi*³¹.

In questo panorama si collocò la costituzione del gruppo terzaforzista di «Scuola e città», incentrato, fin dal suo primo numero, su un lavoro continuo e sistematico di connessione tra riflessione e azione, scuola e comunità³²; e un nuovo soffermarsi sulla filosofia politica deweyana, capace di suggerire una giustificazione dell'idea statuale più consona alle riflessioni dello studioso livornese³³. Fu per Borghi un travaglio complesso, destinato a culminare in una nuova ridefinizione del concetto di educazione, del suo senso e del suo significato. Gli articoli pubblicati sulla rivista fiorentina concorsero a evidenziarlo: e proprio il primo contributo, dedicato al finanziamento federale alle scuole statunitensi, tradì tutto il tormento di quegli anni. «L'intervento del governo centrale nel campo dell'istruzione» scriveva infatti il pedagogo livornese,

pone un problema assai grave all'opinione pubblica del paese, e i liberali ne sono ben consci. Esso si esprime nella domanda angosciosa se si possa operare un processo di democratizzazione e anche di socializzazione senza perciò incorrere nell'irreggimentazione e nella statizzazione. [...]

Nonostante la fede nella possibilità dell'avveramento di un sistema sociale e educativo fondato sull'eguaglianza e sulla libertà in un regime di ampliate funzioni del governo centrale, espressa da John Dewey e dai suoi discepoli, il dubbio permane che l'estensione dell'attività governativa rechi con sé inevitabilmente la centralizzazione e il controllo burocratico e che i liberali siano in definitiva nel solco di questa corrente storica. E come si è indotti a ricercare la fondatezza di questo dubbio nel pensiero dei creatori del movimento dell'educazione progressiva, si è tratti del pari a indagare la portata della rivendicazione di "educazione liberale" invocata dai loro avversari [...], che non son riusciti a persuadere che la loro richiesta di libertà non celi l'istanza di un rafforzamento del privilegio³⁴.

Evidentissimo in quei mesi traspariva un dilemma su cui non passò senza influenze l'acuta critica di Salvemini a *Educazione e autorità*, giudicata, nelle sue aspirazioni libertarie e individualiste, troppo poco aderente alle problematiche del contesto italiano³⁵. Già nei mesi successivi la questione, pur conservando una problematicità di fondo, sembrò acquisire una fisionomia più limpida. È del gennaio 1951 uno scritto su *Educazione e società in John Dewey* in cui il rapporto tra individuo e società incontrava una soluzione più serena. Suo perno era l'adozione del concetto deweyano di collettività strutturata, che, lungi dall'identificarsi, come in Gentile, in un organismo dotato di vita propria, si rivelava, nella sua contingenza, inestricabilmente finalizzata all'inveramento delle potenzialità dei suoi singoli componenti³⁶. Era su queste basi che Borghi poté accettare un elemento aggregante sovraindividuale definito, nel corso della produzione degli anni Cinquanta, «società» anche in presenza di prerogative chiaramente ascrivibili

allo stato (come nel caso, ad esempio, della gestione delle Università o del pagamento delle tasse). «Se però per un verso la società è il fine dell'individuo» argomentava inaugurando un motivo destinato a ricorrere in tutti i suoi scritti pre-sessantottini,

l'individuo è il fine della società. Se cioè per un verso ciò che dà valore alle capacità e ai poteri dell'individui è l'impiego che essi ne fanno per dare incremento alla vita e alla cultura degli altri, per l'altro verso la società è l'humus naturale su cui sorge il valore delle persone. Il fine della società è quello di assicurare lo sviluppo pieno dei suoi componenti, di promuovere la formazione di personalità integre e autonome, felici e libere. La società non ha cioè mai in Dewey una realtà trascendente gl'individui che la compongono. [...] Il processo di liberazione a promuovere il quale tende tutta l'opera educativa si riferisce agli individui, e alla società in quanto raggruppamento spontaneo di essi³⁷.

Se il dinamismo della società civile americana consentiva, agli occhi di Borghi, un pluralismo educativo smarcato da ogni controllo governativo, la predominanza della Chiesa nel tessuto italiano suggeriva ben altri esiti a chi desiderasse emancipare la scuola dall'ingerenza statale³⁸. Condizioni sociali differenti esigevano così nuove cautele, nonché strategie inedite ed eccentriche, che cogliessero le specificità del contesto e dell'epoca in cui erano chiamate a operare. Fu su questo terreno che Borghi approfondì e specificò la sua riflessione, interrogandosi sulle relazioni e i legami che educazione all'individualità ed educazione alla socialità intrattennero. Era una fase nuova del suo pensiero, che, come giustamente notato da Santoni Rugiu nel 1987, attinse non solo ai lavori della Scuola di Francoforte – e soprattutto alla sua critica verso una società tecnocratica e centralizzata – ma anche alle numerose inchieste che costellarono la sua attività di ricercatore e i primi anni della rivista «Scuola e città»³⁹. Fase nuova, ma non opposta: persisteva la stella polare dell'educazione come appannaggio comunitario, ma mutava la consapevolezza di quanto, in vista dell'obiettivo, fossero necessarie numerose fasi intermedie in cui sostanziale si rivelasse il coinvolgimento di una struttura formalizzata collettiva.

A questo proposito, sintomatiche sono alcune coordinate di fondo suggerite da *L'educazione e i suoi problemi*, breve e denso lavoro di riflessione che Borghi stese alcuni anni dopo il suo ritorno in Italia, nel 1953. Un volume che, talvolta trascurato dalla stessa critica storico-educativa, costituì in realtà il primo, lucido tentativo con cui lo studioso livornese definì un quadro teorico capace di conciliare una libertaria educazione all'individualità con le esigenze socializzatrici che i processi di formazione pur dovevano tenere in conto. Un impegno già evidente nelle prime pagine, dove l'educazione viene definita «come uno sforzo più o meno deliberato inteso a mettere in grado i giovani di partecipare alla vita del gruppo familiare e sociale di cui fanno

parte»⁴⁰. Concepita «come un processo di socializzazione»⁴¹, l'educazione preservava l'irriducibile singolarità dei suoi componenti, perché

Il miglior criterio per valutare il livello di civiltà raggiunto dalle diverse società è offerto dalla considerazione che è data in esse all'individuo, al fatto che la società si consideri come lo strumento per il perfezionamento del singolo senza mai degradarlo a puro strumento della propria esistenza e potenza⁴².

Vi sono dunque due indirizzi nel processo educativo: uno socializzante, l'altro individualizzante. Due finalità storicamente confliggenti e contrastanti, con la prima che, dalla costituzione degli stati nazionali, ha spesso dominato e soffocato l'altra⁴³. Paradigmatico sembrava, a questo proposito, il caso italiano. Una conciliazione apparentemente impossibile, in cui però Borghi sembrava riporre fiducia, ascrivendone la mancata realizzazione alla presenza di contesti politici autoritariamente illiberali⁴⁴. La maggior attenzione verso le singole individualità propria dei regimi democratici avrebbe infatti consentito, a suo avviso, quella compenetrazione di intenti che sola garantiva un'educazione autenticamente socializzante. Solo realizzando i bisogni di sostentamento, cura e autorealizzazione di ogni individuo, infatti, si sarebbe creata una delle condizioni necessarie per stimolare l'individualità⁴⁵. Riecheggiando il Dewey di *Democrazia ed educazione*, il radicarsi di processi democratici era subordinato a una formazione umana che sapesse attingere agli interessi dei discendenti, realizzandoli all'interno di un contesto laboratoriale e collaborativo che contemplatesse la distribuzione e la condivisione delle responsabilità⁴⁶. Divenendo legge a se stesso, ogni singolo avrebbe dovuto sperimentare una delle coincidenze più care al pensiero libertario – quella tra legge e libertà, tra esigenze dell'individuo e ambiente⁴⁷. E poiché tra queste rientrava la comunanza autentica e fattiva con le persone circostanti, la realizzazione dei singoli risultava inscindibilmente connessa alla valorizzazione della comunità sociale, dei suoi legami, dei suoi rapporti⁴⁸. E infatti

In questa educazione si evitano i due estremi e opposti del sacrificio della comunità a beneficio dei singoli e del sacrificio dei singoli a beneficio della comunità. Si evita del pari un'educazione individualistica e un'educazione collettivistica, cioè un'educazione che miri al vantaggio dell'individuo a danno dei suoi simili o a beneficio della collettività (o degli organi di governo in cui afferma incarnata) a danno dei suoi singoli componenti. [...] Tale educazione che media i due opposti dell'individualismo e dell'autoritarismo è possibile in quanto non esiste effettiva e reale antitesi tra l'individuale e il sociale, in quanto i due termini sono complementari e in quanto eliminando l'uno si elimina l'altro⁴⁹.

Era un obiettivo tuttavia irrealizzabile senza un'adequata riforma del contesto circostante. Con *L'educazione e i suoi problemi* Borghi enucleava uno dei motivi più

ricorrenti nella sua produzione futura, incentrata sulla necessità di rimuovere tutti quegli ostacoli economici e sociali che sostanziano disuguaglianze educative, mentali, culturali. «Se» argomentava infatti il pedagogo livornese

le condizioni interne della fabbrica sono cattive, se i salari sono bassi, se l'occupazione non è sicura e non c'è pieno impiego, in quel paese regneranno l'insicurezza e la disperazione, la responsabilità di pochi si trasformerà in arbitrio e dominio, l'irresponsabilità di molti in passività, incoscienza, rassegnazione e abbruttimento oppure in volontà di violento cambiamento. [...] Tutta l'opera intesa a trasformare la scuola in senso attivo, cioè a promuovere l'iniziativa responsabile negli alunni, il pensiero e l'azione indipendenti e la collaborazione spontanea, sarà contraddetta e annullata da quella del lavoro extrascolastico, dall'organizzazione produttiva e dal sistema di fabbrica⁵⁰.

Diritti dell'individuo e diritti sociali risultavano così inscindibilmente connessi. Centro focale di questo connubio, la scuola, che, comenianamente intesa nelle sue prospettive latitudinali – l'educazione del tempo libero – e longitudinali – l'educazione degli adulti, di cui Borghi è stato pioniere in Italia –, doveva saper modificare la comunità d'appartenenza⁵¹. Ma era una trasformazione, quest'ultima, che per lo studioso livornese passava per una profonda riforma del senso e del significato dell'istituzione scolastica. Erano accenti già presenti *in nuce* nei primi lavori, ma che trovavano occasione di espandersi e arricchirsi in ragione dei contatti e delle esperienze che lo coinvolsero una volta tornato in Italia: fondamentali risultavano, a questo proposito, le esperienze delle "scuole nuove" italiane (su tutte, la "Scuola-Città" di Codignola) e le iniziative di educazione comunitaria intraprese da Danilo Dolci a Trappeto, in Sicilia⁵². A dimostrarlo gli indici della rivista fiorentina, arricchiti nel corso degli anni Cinquanta da riferimenti sempre più ricorrenti alle attività di Dolci – esperienze non solo e non tanto *strictu sensu* educative, quanto dirette, dalla pianificazione di miglioramenti strutturali alla diffusione dello "sciopero a rovescia", a rendere le persone protagoniste attive del loro cambiamento⁵³. Similmente a Dolci, anche gli insegnanti e la scuola dovevano porsi l'obiettivo di incidere sulla comunità circostante, stimolandola al cambiamento e alla responsabilità morale e civile.

Strutturale da questo punto di vista si rivelava, come dimostra l'ampio spazio dedicatogli in *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, la scuola per ragazzi tra undici e quattordici anni, ovvero per quel periodo che Borghi, anche sulla scorta di Piaget, giudicava fondamentale per la maturazione intellettuale, emotiva e relazionale⁵⁴. Da questa consapevolezza muoveva la critica verso la struttura a canne d'organo di quel segmento scolastico – diviso, fino al 1962, in scuola media, scuola d'avviamento e corsi post-elementari⁵⁵. Una distinzione giudicata manchevole, discriminatoria e dannosa per l'intera comunità⁵⁶, perché

L'adeguazione della scuola a condizioni ambientali nelle quali i bisogni essenziali dei ragazzi non vengono soddisfatti non significa il riconoscimento e il rispetto della loro determinantesi personalità. Significa invece la scelta deliberata della conservazione di condizioni che impediscono la fioritura della personalità. La scuola che potrebbe agire come strumento di ricupero, di modificazione e di incremento di una situazione di arretrato sviluppo, è fatta coefficiente di ristagno⁵⁷.

Il contrasto con le posizioni salveminiiane, che additavano nella tripartizione dell'istruzione post-elementare il viatico per garantire un'istruzione adatta alle esigenze di ciascuno, si esprimeva nell'appoggio a una scuola media unitaria, «consolidata»⁵⁸, che non solo consentisse la convivenza tra studenti di diversa origine sociale ma che contribuisse attivamente a rimuoverne le disuguaglianze culturali ed economiche⁵⁹. L'esperienza della "Scuola-Città Pestalozzi", dove dal 1945 era presente un percorso comune di svolgimento dell'obbligo scolastico, sostanzialmente la campagna decennale dei redattori di «Scuola e città» in favore di una scuola modellata sull'esempio delle *comprehensive schools* americane⁶⁰. Motivazioni sociali, economiche (il *boom*) e internazionali (il mercato comune europeo) sembravano convergere, negli articoli della rivista fiorentina, verso una riforma della scuola dell'obbligo; ed è su questa base che trovavano motivazione le critiche ai disegni di legge centristi, accusati di riconfermare le distinzioni gentiliane e bottaiane⁶¹. «Le ragioni sociali» scriveva lo studioso livornese

che militano a favore della creazione di una scuola unitaria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni si alleano a quelle politiche e tecnologiche. Come non è possibile assicurare lo sviluppo adeguato della personalità dell'individuo se il tessuto sociale, nella comunità come nella classe scolastica, è solcato da divisioni che impediscono la comunicazione e la collaborazione, così le esigenze dello sviluppo democratico della società – anche se ostacolate dal persistere di annosi antagonismi di classe e dall'eredità di un'educazione diversa per i differenti ceti della popolazione fortemente gravante sugli alunni – spingono l'opinione pubblica e gli stessi organi governativi verso l'ideale di tale scuola unitaria non determinante né preclusiva degli studi ulteriori per nessuno dei suoi alunni⁶².

Proprio questo doppio punto di vista – mirante allo sviluppo dell'individuo, ma nello stesso tempo a quello della società e delle classi meno avvantaggiate – qualificava la campagna della rivista fiorentina per la scuola media come il punto più alto di una riflessione capace di conciliare esigenze dell'individualità e richieste della società, saldandole. Lungi dal configurarsi come un'istituzione rigida, pronta a imporre a tutti lo stesso programma, la scuola immaginata dai redattori di «Scuola e città» era una scuola attiva, "unitaria" ma non "unica" perché capace di individualizzare l'insegnamento per ciascun alunno⁶³. E se gli stimoli potevano essere, su uno stesso piano di dignità, sia di ambito pratico sia teoretico, allora veniva meno la distinzione tra cultura umanistica e

cultura tecnico-scientifica, che, già criticata dalla riflessione deweyana, dalle pagine della rivista era tacciata come didatticamente deleteria e socialmente inadeguata⁶⁴. Risaltavano quindi – come mostrarono alcuni lavori pubblicati alla fine degli anni Cinquanta – le potenzialità del tempo pieno nonché del gruppo democratico di studio e di lavoro, dove la suddivisione dei compiti e delle responsabilità avrebbe consentito, a latere di un'individualizzazione dell'insegnamento, una maturazione etica e civile necessaria per favorire la crescita di cittadini democratici⁶⁵. Venire incontro alle esigenze e alle potenzialità dei singoli con la scuola media unitaria significava infatti, per Borghi e anche per gli altri redattori, rispondere a bisogni sociali e collettivi, perché, lungi dal dover sanzionare una realtà lontana dall'ideale, la scuola, soprattutto nei centri rurali, soprattutto per le classi sociali meno fortunate, doveva garantire ai suoi studenti quegli stimoli intellettuali che le famiglie non erano in grado di fornire⁶⁶.

Che riforma della scuola e riforma della società costituissero gli anelli di una stessa catena costituiva per Borghi un assioma di portata generale. Scuola attiva, esercizio della democrazia, formazione onnicomprensiva dell'individuo e lotta alle disuguaglianze sociali risultavano, nella riflessione di quegli anni, inscindibilmente connesse, giacché

Il problema del rinnovamento della nostra scuola per i ragazzi di questa età appare così strettamente legato a una profonda trasformazione sociale. I carusi, gli alani e i gualani non possono frequentare la scuola anche se la natura li ha dotati di una buona intelligenza. I figli degli analfabeti, dei disoccupati, dei senzatetto, dei braccianti avviliti e umiliati, privi di sicurezza, di eredità familiare di cultura e di linguaggio, avviati a lavori precoci, introdotti in un mondo di violenza, difficilmente potranno porre le energie delle quali sono dotati al servizio del loro proprio sviluppo e di quello della comunità. Il problema della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni non sarà mai risolto senza che sia affrontato il problema generale dell'esistenza di questi strati nella nostra società⁶⁷.

Da questo punto di vista, le tematiche dell'educazione al tempo libero e dell'educazione degli adulti, che in Borghi incontravano ampio spazio, si rivelavano funzionali a non disperdere nella comunità quel patrimonio di interessi e attività che la scuola attiva cercava di instillare⁶⁸. Agire su familiari e parenti, nonché sul tempo extrascolastico, significava non solo fornire ai ragazzi tutti quegli stimoli intellettuali di cui erano usualmente carenti le comunità più disagiate, ma anche stimolare un progresso armonico e organico, che sapesse non lasciar indietro nessuno. Soprattutto nei piccoli centri, compito precipuo – e non marginale – dell'insegnante diventava quindi quello di animatore e assistente sociale, funzionale all'analisi del contesto economico-culturale di partenza e alla definizione delle azioni più adatte⁶⁹. Era il primo passo verso il ripristino di un tessuto comunitario la cui corruzione veniva rintracciata, in Borghi,

dall'avvento della rivoluzione industriale. «L'effetto che la rivoluzione industriale aveva avuto per l'infanzia» scriveva infatti Borghi

stava non soltanto nel venir meno degli stimoli intellettuali del sapere colla recisione del suo stretto legame coll'ambiente produttivo, fino allora circoscritto alla famiglia e al vicinato, ma altresì nell'inaridimento delle sorgenti stesse dell'armonica formazione della personalità. In questo contesto nuovo la scuola doveva pertanto diventare un mezzo di integrale sviluppo del fanciullo nelle sue dimensioni personali e sociali⁷⁰.

Alla scuola il salvifico ruolo di ripristinare, nei suoi assi portanti, l'afflato comunitario della società pre-industriale, le cui potenzialità formative erano giudicate innegabilmente superiori rispetto a quelle sperimentate nei secoli successivi. Era il portato di una fiducia deweyana che però, in Borghi, già era attraversata da fenditure e crepe singolarmente prossime a quelle della Scuola di Francoforte. A evidenziarlo, un nuovo concetto di alienazione, che, lungi dal confinarsi al solo lavoratore di fabbrica, sussumeva nel suo espandersi la condizione dell'uomo soggiogato dalla società tecnologica⁷¹; nonché la scissione tra progresso tecnologico (realizzato dalla società) e progresso morale (maturato all'interno di ogni individuo), da lui rivendicata con accenti vicini a quelli che, anni dopo, segnarono la contestazione sessantottina⁷². *L'educazione e i suoi problemi* caricava l'avvento della rivoluzione industriale di implicazioni antropologicamente catastrofiche, che, ben lontane dal razionale ottimismo deweyano, proiettavano sullo sviluppo tecnologico e materiale una luce cupa e ferina. «Un'educazione "liberale" che tende a fondare la libertà dell'uomo e del suo associarsi non può neppure confondersi collo sviluppo della tecnica, col progresso industriale» ammoniva Borghi, e proseguiva:

Essa non è nemica della scienza, ma è consapevole che le applicazioni scientifiche dell'ultimo secolo sono state in larghissima misura eversive della libertà individuale e sociale [...]. In nessun modo deve essere consentito che ciò che è stato cercato per favorire la liberazione morale dell'umanità continui a servire per la sua degradazione morale e per la sua distruzione fisica. A che vale moltiplicare i beni se di essi possono godere soltanto pochi? A che vale che l'esistenza esterna dell'uomo sia più confortevole se la sua anima si corrompe? Meglio allora rinunciare al progresso tecnico e vivere una vita semplice, di lavoro artigiano, in comunità agricole, con spirito di dedizione e di amore, come hanno predicato Tolstoj e Gandhi⁷³.

Erano posizioni destinate, con l'avvento del *boom* e la diffusione, anche in Italia, del progresso economico e materiale, ad approfondirsi e a distanziarlo da Dewey. Fu nel 1958 che apparvero le prime, significative dissonanze⁷⁴. Una su tutte: il rapporto tra individuo e società, perché, se Dewey non temeva di intrecciare tra i due poli un legame di dipendenza biunivoca (calzante era, a questo proposito, il suo paragonare il rapporto

tra individuo-società a quello delle lettere nell'alfabeto)⁷⁵, Borghi invece tendeva a smarcarsene⁷⁶. Lo sviluppo educativo del singolo tramite quello della società, che nel dibattito sulla scuola media si era rivelato attuale e fecondo, sembrava incrinarsi man mano che il progresso economico e collettivo lasciava, dietro di sé, persistenti sacche di miseria individuale, morale e materiale⁷⁷. Le contingenze, nonché le più recenti correnti filosofiche e sociali, sembravano quindi suggerire la necessità di abbandonare un approccio che aveva pur mietuto i suoi successi, e che ancora può suggerire traiettorie educative auspicabili in un contesto che, come il nostro, sembra dettato dal prevalere dell'individuo sulla società. Anche gli interessi educativi di Borghi cominciarono, di conseguenza, a mutare, e a concentrarsi (pur senza un'esplicita sconfessione delle posizioni dei primi anni Cinquanta) sulla liberazione dell'individuo. Se ancora nel 1954 per lo studioso livornese «Lo sforzo di questa pedagogia è diretto a salvare parimente l'individuo e la società, il primo dal totalitarismo societario, e la seconda dall'individualismo atomistico e solipsistico»⁷⁸, quattro anni dopo *Educazione e sviluppo sociale* individuava nella scuola il viatico per l'emancipazione dell'individuo dall'asservimento impostogli dalla società tecnologica e dai mezzi di comunicazione di massa⁷⁹.

Era su questo instabile equilibrio che giunse la contestazione studentesca, rafforzando le inquietudini e i dilemmi che già caratterizzavano il rapporto di Borghi con il pragmatismo pedagogico. L'esigenza di emancipare l'individuo dalle maglie di una società ritenuta impersonale e oppressiva, l'espansione del concetto di alienazione, nonché la scissione tra "sviluppo" (economico, collettivo e materiale) e "progresso" (morale e individuale) rivendicate dai sessantottini non potevano che trovare una consonanza in chi, come Borghi, già si era soffermato su queste tematiche⁸⁰. Lo confermano le riflessioni che, stese nel marzo 1968, accodavano lo studioso livornese alle motivazioni degli studenti in lotta, e che non mancavano, in quell'occasione, di esprimere tutta la delusione e tutto lo sconforto verso un assetto politico e istituzionale socialmente disuguale e autoreferenziale. Nel movimento studentesco e nel suo rifiuto all'integrazione in una "società del benessere" non voluta e non contrattata, Borghi intravedeva l'acme della protesta contro la strutturale, cronica disattenzione delle istituzioni verso le esigenze di autodeterminazione insite nei singoli individui⁸¹. La collettività strutturata, in Dewey canale insostituibile per promuovere democrazia e potenzialità individuali, si rivelava, nelle concrezioni italiani quali quelle esperite da Borghi, ostacolo e pastoia per questi stessi. «A chi cerca» scriveva ne *Il Sessantotto e l'Università*,

di comprendere quali legami sottili e profondi uniscono le strutture scolastiche a quelle sociali non è concesso di sfuggire all'evidenza che, dietro la facciata democratica delle istituzioni formatesi e consolidate dopo l'ultima guerra, persisteva quasi intatto l'edificio conservatore. Chi aveva

studiato il rapporto esistente tra educazione e autorità nell'Italia moderna si accorgeva che gli sforzi generosi compiuti nell'ultimo ventennio per assecondare il movimento di trasformazione della società impegnandosi per un mutamento democratico delle strutture della scuola, dell'atteggiamento degli insegnanti e dei metodi didattici erano in gran parte falliti⁸².

Entrava così in crisi l'idea che l'educazione all'individualità non potesse esistere senza una compiuta educazione alla socialità: una convinzione, è vero, in Borghi problematica e tormentata, ma rivendicata comunque con forza negli anni precedenti, e perseguita nella sua valenza di idealità assiomatica. Non fu un caso che il Sessantotto inaugurasse per l'ormai professore di pedagogia di Firenze un periodo di raccoglimento, segnato, oltre che dalla maggiore consonanza con la Scuola di Francoforte, anche da un (pur cauto) avvicinamento a Marx e alla sua idea di società contemporanea caratterizzata da una crisi persistente e distruttiva⁸³. Gli indici di «Scuola e città», singolarmente privi per anni di interventi borghiani sulla filosofia dell'educazione, evidenziarono questo periodo di riflessione densa e tormentata⁸⁴. Quando, nel 1976, pubblicò sulla rivista fiorentina due articoli sulla pedagogia deweyana, palese e notevole apparve il suo disincanto. Poteva Dewey fornire agli studiosi degli anni Settanta una guida per la soluzione degli attuali problemi scolastici e sociali?, si domandava retoricamente Borghi nell'articolo *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*. E la risposta non poteva che essere laconicamente negativa, perché

La riconquista del senso del valore e della dignità degli individui appare come uno dei compiti principali della filosofia e della prassi educative del nostro tempo. Tale riconquista deve passare attraverso la consapevolezza vissuta della negazione totale dell'umanità degli individui – la sola possibile e genuina umanità – che il pensiero e l'organizzazione sociale odierni hanno effettuato. Un approfondimento del metodo dialettico, come “metodo della negazione” (Horkheimer), è lo strumento idoneo per recuperare positivamente il concetto della singolarità individuale come momento indistruttibile della vita sociale⁸⁵.

CHIARA MARTINELLI
University of Firenze

¹ L. Infantino, *L'ordine senza piano: le ragioni dell'individualismo metodologico*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

² Sull'argomento, storicamente assai approfondito, cfr. soprattutto A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, onore e santità alle origini dell'Italia unita*, Einaudi, Torino 2000 ed E. Gentile, *Il mito dello Stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1982.

³ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Milano 2003, pp. 15-205.

⁴ Significativo si rivelò il lavoro sul campo inaugurato da Raniero Panzieri e dal suo gruppo di ricerca tra gli operai meridionali sfociata nel progetto dei «Quaderni rossi»: M. Cerotto, *Raniero Panzieri. Alle origini del neomarxismo italiano*, DeriveApprodi, Milano 2021 e G. Crainz, *Il paese mancato*, cit., pp. 13-8.

⁵ Recupero qui la distinzione congegnata da P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1990, pp. 177-78.

⁶ Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Neri Pozza, Milano 1979, pp. 27-8.

⁷ T. Roszak, *Nascita di una controcultura*, Feltrinelli, Milano 1976, pp. 17, 24, 69.

⁸ Cfr. Ivi, pp. 64, 72-3, e F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020, pp. 38-39.

- ⁹ P. Martino, *Lo "spettro" del Sessantotto e l'epifania del "nuovo spirito" capitalistico: effetti pedagogici "non ricercati"*, «Formazione, lavoro, persona», VIII, 24 (2018), pp. 64-71.
- ¹⁰ Sulla critica alla meritocrazia cfr. M. J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021; S. Cingari, *La meritocrazia*, Ediesse, Roma 2020, e M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari 2018.
- ¹¹ Cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982, p. 66.
- ¹² Cfr. L. Borghi, *Cultura e valori in prospettiva transnazionale*, adesso in Idem, *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 43-44.
- ¹³ Cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, p. 63 e Idem, *Una filosofia dell'educazione ancora attuale*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Liguori, Napoli 2005, p. 3.
- ¹⁴ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, pp. 115, 118-9 e L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1945, p. 88.
- ¹⁵ F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, pp. 6-65. Per una definizione di pedagogia libertaria, cfr. T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 2 e M. P. Smith, *Educare per la libertà*, Eleuthera, Milano 1990, pp. 7-9. Sui distinguo di Borghi verso il pensiero deweyano e, in particolare, verso la sua concezione del rapporto tra individuo e socializzazione, cfr. G. Cives, *La lettura etico-politica della pedagogia di Dewey*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia cit.*, pp. 27-30.
- ¹⁶ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana cit.*, pp. 75-80.
- ¹⁷ L. Borghi, *L'ideale educativo cit.*, p. 91.
- ¹⁸ J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 5-164.
- ¹⁹ Cfr. anche l'ultima ristampa del lavoro, che sarà disponibile entro settembre 2021: L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Junior, Firenze 2021.
- ²⁰ Idem, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951, pp. 3, 12-13. Cfr. anche M. Venuti, *Autoritarismo e non violenza nella riflessione filosofica-pedagogica di Lamberto Borghi*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia cit.*, p. 124.
- ²¹ L. Borghi, *Educazione e autorità cit.*, pp. 79, 84.
- ²² Ivi, pp. 157, 174-80. La critica al modello di stato e alla pedagogia gentiliana costituirà uno degli argomenti principali della produzione borghiana, che si fonderà sulle controdeduzioni di John Dewey in *Comunità e potere*, laddove argomenta a favore della contingenza dell'organismo statale: cfr. Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 155-177 e Idem, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e difficoltà*, «Espacio, tiempo y educacion», III, 2 (2016), pp. 90-2.
- ²³ Idem, *Educazione e autorità cit.*, pp. 3, 324.
- ²⁴ Ivi, pp. 324-5.
- ²⁵ Cfr. le considerazioni in A. Santoni-Rugiu, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, ne *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Le Monnier, Firenze 1987, p. 49.
- ²⁶ G. Acone, *Aldo Agazzi e la pedagogia del Novecento*, in G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita&Pensiero, Milano 2008, pp. 1-10 e cfr. anche F. de Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 398-445.
- ²⁷ E. Puglielli, *Una scuola per la democrazia. La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*, ETS, Pisa 2018, pp. 23-37.
- ²⁸ M. Musiaio, *Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi*, «Formazione, lavoro, persona», III, 7 (2019), p. 5.
- ²⁹ L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana cit.*, pp. 76, pp. 122-3.
- ³⁰ Cfr. ad es. *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 192-4, 238-40.
- ³¹ L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 29 e Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 175-203, 226-43.
- ³² Com'è visibile fin dall'editoriale di Ernesto Codignola, fondatore e direttore della rivista fino al 1965: *Ai lettori*, Ivi, I, 1 (1950), pp. 1-2. Sull'esperienza della rivista fiorentina, cfr. F. Cambi, *La "scuola di Firenze" cit.*, pp. 22-7.
- ³³ J. Dewey, *Comunità e potere cit.*, pp. 37-55.
- ³⁴ L. Borghi, *Note sull'educazione negli Stati Uniti*, «Scuola e città», n. 2 (1950), p. 65.
- ³⁵ G. Salvemini, *Scuola e società*, «Scuola e città», II, 7-8 (1952), pp. 243-252. Alle critiche salveminiiane Borghi replicherà in *Scuola e società*, Ivi, II, 10 (1952), pp. 331-42.
- ³⁶ J. Dewey, *Comunità e potere cit.*, pp. 37-55.
- ³⁷ L. Borghi, *Educazione e società in John Dewey*, «Scuola e città», n. 1 (1951), p. 14.
- ³⁸ A. Santoni-Rugiu, *Il dibattito pedagogico cit.*, p. 50.
- ³⁹ Ibidem; F. Cambi, *Una filosofia dell'educazione ancora attuale cit.*, pp. 3-5. Cfr., tra le inchieste realizzate da L. Borghi, quella sull'educazione nel Canavese riportata in *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 311-48.
- ⁴⁰ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 1.
- ⁴¹ *Ibidem*.
- ⁴² Ivi, p. 3.
- ⁴³ Ivi, p. 5.
- ⁴⁴ Ivi, p. 6.
- ⁴⁵ Ivi, p. 7.
- ⁴⁶ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004, pp. 20-22. Sulle strategie didattiche da attuare per garantire un clima democratico all'attività scolastica, Borghi si sofferma in *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1958, pp. 55-65.

- ⁴⁷ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 7 e T. Tomasi, *Ideologie libertarie* cit., pp. 2-3.
- ⁴⁸ Idem, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 8.
- ⁴⁹ Ivi, p. 62.
- ⁵⁰ Ivi, pp. 98-99 e Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 176-212.
- ⁵¹ Traggo il raffronto tra Borghi e Comenio da P. Federighi, *Il contributo di Lamberto Borghi a una moderna teoria dell'educazione degli adulti*, in F. Cambi e P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà e democrazia* cit., p. 203.
- ⁵² Sui rapporti tra Borghi e Dolci cfr. A. Corsi, *Lamberto Borghi e Danilo Dolci. Spunti di indagine su una feconda interazione*, in Ivi, pp. 147-57. Su Dolci, cfr. C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, ETS, Pisa 2015, V. Schirripa, *Borgo di Dio: la Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, FrancoAngeli, Milano 2010, G. Barone (a cura di), *Danilo Dolci. Una rivoluzione nonviolenta*, Terre di Mezzo, Milano 2007, G. Cipolla, *Danilo Dolci e l'utopia possibile*, Sciascia, Caltanissetta-Roma 2012.
- ⁵³ L. Borghi, *Un decreto "costruttivo". La chiusura della colonia di "Borgo di Dio" a Trappeto*, «Scuola e città», IV, 3 (1954), pp. 109-113; Idem, *L'educazione per una società libera*, Ivi, IV, 6 (1954), pp. 294-298 (prolusione inaugurale per l'inaugurazione dell'Università popolare di Trappeto) e *Appunti e documenti sulla attività di Danilo Dolci*, IX, 3 (1959), pp. 86-92.
- ⁵⁴ F. Cambi, *La scuola di Firenze* cit., p. 48 e L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 32.
- ⁵⁵ S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007, pp. 25-9.
- ⁵⁶ Cfr. L. Borghi, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 49, 64.
- ⁵⁷ Ivi, p. 100.
- ⁵⁸ Ivi, p. 112.
- ⁵⁹ Una densa critica alle posizioni salveminiiane (che peraltro lo storico pugliese non rinnega nel suo già citato *Scuola e società*, p. 251) è sviluppata in questo senso da Borghi in *Educazione e autorità* cit., pp. 114-118.
- ⁶⁰ A. Mariuzzo, *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, «Espacio, Tiempo y Education», III, 3 (2016), pp. 239-43.
- ⁶¹ Cfr. L. Borghi, *Il governo e la scuola dell'obbligo*, «Scuola e città», IX, 9 (1959), pp. 289-97.
- ⁶² L. Borghi, *Aspetti sociali della scuola tra gli undici e i quattordici anni*, X, 4-5 (1960), pp. 148-9.
- ⁶³ Ivi, p. 149.
- ⁶⁴ J. Dewey, *Scuola e società* cit., p. 16.
- ⁶⁵ L. Borghi, *Educazione laica*, «Scuola e città», VIII, 5 (1958), pp. 161-5.
- ⁶⁶ Idem, *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi* cit., pp. 96-7.
- ⁶⁷ Ivi., pp. 112-3.
- ⁶⁸ Idem, *Educazione e sviluppo sociale* cit., pp. 157-67, 178-96.
- ⁶⁹ Idem, *L'educazione e i suoi problemi* cit., pp. 41-2.
- ⁷⁰ Idem, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 202.
- ⁷¹ «L'alienazione dell'uomo da se stesso non si limita alla fabbrica, ma si estende a tutta la sua esistenza. L'era dell'automatizzazione dell'uomo è già da tempo cominciata» *Id.*, *L'educazione e i suoi problemi* cit., p. 102.
- ⁷² «La frattura tra progresso meccanico e morale pone un problema che investe direttamente la scuola» Ivi, p. 111.
- ⁷³ Ivi, pp. 109-11.
- ⁷⁴ Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999, p. 86.
- ⁷⁵ J. Dewey, *Comunità e potere* cit., pp. 53-4.
- ⁷⁶ L. Borghi, *La categoria della socialità nel pensiero di John Dewey*, in *Il pensiero americano contemporaneo. Filosofia, epistemologia, logica*, Comunità, Milano 1958, p. 53.
- ⁷⁷ G. Crainz, *Storia del miracolo italiano* cit., pp. 213-8.
- ⁷⁸ L. Borghi, *Socialità e personalità nell'educazione*, «Scuola e città», IV, 7 (1954), p. 352.
- ⁷⁹ Idem, *Educazione e sviluppo sociale* cit., p. 144.
- ⁸⁰ Cfr. F. de Giorgi, *La rivoluzione transpolitica* cit., pp. 38-9.
- ⁸¹ L. Borghi, *Il Sessantotto e l'Università*, «Scuola e città», XVIII, 3 (1968), pp. 109-111, ora in Idem, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2000, pp. 193-4.
- ⁸² Ivi, p. 190.
- ⁸³ Cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze* cit., p. 66 e L. Borghi, *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*, «Scuola e città», XXIV, 2 (1974), pp. 32-3.
- ⁸⁴ Gli interventi di Borghi, infatti, furono perlopiù di carattere storico (come *Lombardo Radice e Salvemini*, in Ivi, XVIII, 12 (1968), pp. 581-604) o empirico (come il contributo, scritto insieme ad A. Carbonaro, P. Bruni e G. Tassinari, *Comunicazioni e atteggiamenti sociali degli adolescenti*, in Ivi, XX, 4 (1970), pp. 181-95).
- ⁸⁵ Ivi, p. 33.